ROK • I • LUTY • 1933/4 • R •
• NR • 6

PRACA w KLASACH ŁĄCZONYCH •

MIESIĘCZNIK

• ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO POŚWIĘCONY PRAKTYCE WYCHOWANIA I NAUCZANIA W SZKOŁACH POWSZECHNYCH • O KLASACH ŁĄCZONYCH

W. T. R.

• W • A • R • S • Z • A • W • A

TREŚĆ NUMERU:

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMIN.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35

Redakcja czynna codziennie od godz. 11 do 14, tel. 238-92.
Administracja czynna od godziny 8 do 15, telefon 2-69-49

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna	zł. 8.—
Dla członków Związku Naucz. Polsk. . . .	zł. 4.—
Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism	zł. 3.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

Praca w Klasach Łączonych
rok·I·1933/4·Nr.6
WARSZAWA

O WŁAŚCIWOŚCIACH PSYCHICZNYCH DZIECKA WIEJSKIEGO

CZĘŚĆ I.

W książce swej daje d-r Kuchta resumé poglądów wypowiadanych przez dzisiejszych autorów (głównie niemieckich i austrjackich) na właściwości psychiczne dziecka wiejskiego.
Zagadnieniem odrębności psychiki dziecka wiejskiego zaczęto interesować się niedawno. Jest ono jeszcze stosunkowo mało zgłębione, brak po temu otatecznej ilości danych eksperymentalnych i wogóle materjału spostrzeżeniowego.
Wszelka więc próba scharakteryzowania całokształtu właściwości psychicznych dziecka wiejskiego może prowadzić do stworzenia sobie niezupełnie prawdziwego jej obrazu.
Tem niemniej jednak próby takie są potrzebne.
Pomijam tu ocenę wartości naukowej omawianej pracy. Chodzi bowiem w tej chwili o odpowiedź na pytanie, czy przy układaniu programów szkół wiejskich i formułowaniu dla nich wskazań wychowawczych, można opierać się na charakterystyce dziecka wiejskiego, wyrażonej w omawianej książeczce, t. j., czy przedstawione w niej właściwości psychiczne dziecka wiejskiego można uważać za prawdziwe?
(W odpowiedzi mej będę głównie opierała się na praktycznej znajomości dziecka i środowiska wiejskiego).
Otóż, jakkolwiek dla dobra samego dziecka wiejskiego powinniśmy trzeźwo zdawać sobie sprawę z niektórych braków w jego rozwoju, sąd o niem, wyrażony przez d-ra Kuchtę, wydaje mi się naogół zbyt surowy.

Przyczyny, dla których sąd autora wypadł w ten sposób, są, według mnie, następujące:

(Na marginesie pracy d-ra J. Kuchty pod tytułem „Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego").

1. D-r Kuchta, jak i inni autorzy, którzy dziś piszą o dziecku wiejskiem, porównywując je z konieczności do bardziej znanego miejskiego dziecka, zaczyna mimowoli traktować to ostatnie, jako normę, a odchylenia od niego — za wady i dzięki temu niedostatecznie podkreśla odrębność psychiki dziecka wiejskiego. Pozatem nie bierze pod uwagę ogromnych różnic środowiska, w jakiem wyrastają dzieci miejskie i, mówiąc o nich ma, zdaje mi się na myśli, raczej dzieci z rodzin należących do t. zw. inteligencji. Oczywiście, że środowisko włościańskie jest bardzo różne od środowiska proletarjatu miejskiego, lecz jeżeli chodzi o oddalenie od zdobyczy kultury (objektywnego ducha[1]) i twardość warunków życia, to porównywanie dzieci wiejskich raczej do dzieci z tej warstwy społecznej miejskiej byłoby słusznem.

Dzieci wiejskie w Polsce są to w ogromnej większości dzieci posiadaczy drobnych gospodarstw rolnych, inaczej mówiąc, dosyć ubogich włościan. Chociaż ich własność przedstawia czasami kapitał, jakiego nie posiada robotnik miejski, to tryb życia jest przeważnie skromniejszy, niż robotnika miejskiego. Gospodarzy, posiadających większe ilości ziemi (typu farmerów duńskich czy amerykańskich) jest u nas stosunkowo niewielu. Wyrobnicy i służba dworska stanowią znaczną mniejszość. Kulturalnie niewiele oni różnią się od gospodarzy chłopów[2]), chociaż we własnym przekonaniu i samopoczuciu tych ostatnich przepaść niezgłębiona dzieli właścicieli od robotników rolnych[3]).

Zgadzam się więc z d-rem Kuchtą, że dzieci wiejskie przychodzą do szkoły z dosyć jednolitem przygotowaniem. Zdaje mi się też, że chociaż dla kwestyj doboru materjału nauczania, potrzebne jest uwzględnienie odrębności zajęć wieśniaków w poszczególnych okolicach Polski, to jednak przypuszczalne różnice w psychice dzieci niektórych części naszego kraju nie są tak wielkie, żebyśmy w tej chwili nie mogli mówić o dziecku wiejskiem wogóle, jak to według mnie słusznie czyni d-r Kuchta.

---

[1]) Spranger. „Psychologie des Jugendalters".

[2]) Wyraz „chłop" używany jest na wsi w dwóch znaczeniach: albo zamiast „mężczyzna", albo też dla odróżnienia mieszkańca wioski, właściciela, od robotnika rolnego.

[3]) Kastowość na wsi jest ogromnie silnie zaznaczona, np. nie ma mowy o małżeństwie pomiędzy synem gospodarza i córką robotnika rolnego, ani też pomiędzy dziećmi ubogich i zamożnych gospodarzy.

Dziecko wiejskie, urodzone w Poznańskiem, w Wileńszczyźnie, czy innej okolicy, posiada zasadnicze cechy wspólne, które je różnią od dziecka miejskiego (dziecko małomiasteczkowe to typ odrębny). Cechy te pochodzą, jak sądzę, przedewszystkiem ze specjalnego nastawienia psychiki, jakie daje odmienność życia wiejskiego (czynniki wrodzone, jako niedostatecznie zbadane, musimy tu pominąć).

2. Najważniejsza jednak przyczyna sprawiająca, że dzieci wiejskie przedstawiają się tak ujemnie, nietylko w broszurce d-ra Kuchty, ale również i w pracach autorów, na których jest oparta, tkwi, prawdopodobnie w tem, że dzieci wiejskie są poznawane w specjalnie niekorzystnych dla nich warunkach.

UWAGI O ŻYCIU UCZUCIOWEM DZIECKA WIEJSKIEGO.

Zarzuca się dziecku wiejskiemu ubóstwo uczuciowe, oschłość. — Nie uważam tego za słuszne.

Możliwem jest, że dziecko wiejskie posiada mniej miękkości uczucia, niż dziecko z inteligencji, które jest otoczone od maleństwa staranną opieką, z nikim nie potrzebuje walczyć, przez nikogo nie jest krzywdzone ani popychane. Zbytnia twardość życia działa zwykle ujemnie na rozwój pewnej strony uczuć. Ale pod tym względem stoją dzieci wiejskie stanowczo nie niżej od dzieci z proletarjatu miejskiego, raczej przeciwnie.

STOSUNEK UCZUCIOWY DZIECI DO RODZICÓW.

Sądzę, że dzieci wiejskie kochają głęboko rodzinę; wogóle więzy rodzinne są na wsi mocniejsze i że do domowników i osób, z któremi przebywają, odnoszą się serdeczniej, niż to bywa w mieście, gdzie nadmiar ludzi wytwarza obojętność w stosunku do nich. To, że „dziecko wiejskie nie okazuje naogół wielkiej tkliwości serca dla rodziców", jak mówi d-r Kuchta, nie dowodzi jeszcze bynajmniej, że ich nie kocha. Miłość swą bowiem okazuje dziecko w chacie wieśniaczej nie słowem i pieszczotą, bo niema na wsi tego zwyczaju, lecz czynem, ofiarowaniem się z pomocą matce w zajęciach domowych, wyręczaniem w opiekowaniu się młodszem rodzeństwem. Dzieci pomagają rodzicom często z własnego impulsu, nietylko z przymusu, jak się to osobom z miasta wydaje. Oczywiście, zdarzają się nieraz wypadki, że „dziecko chłopskie, gdy dorośnie, traktuje rodziców i starców jako konieczny kłopot"[1]). Ale czyż tylko na wsi tak bywa? Nawet w rodzinach należących do inteligencji miejskiej spotyka się na porządku dziennym fakty zapominania przez dorosłe dzieci o starych rodzicach. Są oni zwykle rozłączeni, nie mówi się o sprawach rodzinnych z obcymi, więc nie rzucają się one ludziom tak w oczy, jak stosunek dorosłych

---

[1]) D-r J. Kuchta — Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego.

dzieci do rodziców, przebywających w tej samej ciasnej izbie chłopskiej. Ale kto wie, czy nie więcej ma czasami współczucia i zrozumienia dla potrzeb rodziców wieśniak, niż człowiek kulturalny? W każdym razie jest on bardziej skory do pomocy w potrzebie swym bliskim, do wyrzeczenia się dla nich swych wygód, niż człowiek, który nie zna braków w zaspokajaniu elementarnych potrzeb życiowych.

STOSUNEK UCZUCIOWY WIEŚNIAKÓW DO SWYCH DZIECI.

Nie można też wnioskować, że włościanie nie kochają swych dzieci z tego, że śmierć ich znoszą spokojnie i że zapędzają je do ciężkiej pracy. Fatalizm, który jest jednym z przejawów mądrości wsi, bo ułatwia znoszenie twardego, pełnego niespodzianek losu, łączący się z głęboką wiarą w życie przyszłe, pozwala matce godzić się z częstemi stratami dzieci. Cierpi ona nad tem, lecz cierpienie jej pozbawione jest buntu i przez to robi pozorne wrażenie spokoju. Jeżeli chodzi o pracę dzieci w gospodarstwie, to jest ona oczywiście często nadmierna, ale nie dowodzi to również braku miłości ze strony rodziców. Uznają oni, że tak być musi, że niema na to rady, bo pomoc dzieci jest im naprawdę konieczna i odczuwają też oni podświadomie potrzebę przygotowania dzieci do twardego życia. Sami rodzice pracują jeszcze ciężej. Działa tu swoista, nieuświadomiona, niewyrażona przez niego samego, filozofja wieśniaka. W jego głębokiem, niesformułowanem przekonaniu, wszyscy oni razem i rodzice i dzieci i nawet zwierzęta z całych swych sił i nawet ponad siły służyć powinni wielkiej sprawie, największej w pojęciu wieśniaka — tworzeniu życia z ziemi.

STOSUNEK WIEŚNIAKA DO ZIEMI.

Utylitaryzm wieśniaka (zarzucany mu przez d-ra Kuchtę), to nie jest utylitaryzm robotnika fabrycznego, który pracuje i oszczędza na pożywieniu swoich dzieci w znacznej mierze po to, by się móc wraz z rodziną modnie ubrać, powierzchownie wydać się lepiej. Chłop jest także utylitarystą, jak każdy człowiek, dla którego utrzymanie się przy życiu jest zadaniem trudnem. Posiada on również swoją próżność, lecz jest ona zdrowszą, bo przedmiotem jej są wartości bardziej rzeczywiste, trwałe: piękne zboże, zasobność gospodarstwa, a nadewszystko, ilość i urodzajność gruntu. Lecz poświęca on wygody, pragnienia, a nawet zdrowie swoje i swoich dzieci, nie dla pozorów, lecz dla pełnej nieświadomego zaparcia się siebie i poświęcenia — służby ziemi. W duszy wieśniaka płonie namiętna miłość do ziemi. Ponad wszystkie skarby świata przeniósłby on posiadanie jej obszarów, a płodność roli, cud jej rodzenia, napełnia go wciąż na nowo głębokiem, znanem tylko rolnikowi, wzruszeniem. Kult ziemi nie pochodzi jedynie stąd, że daje ona wieśniakowi trwałe podstawy bytu, pożywienie,

pieniądze. Nie, ma on podłoże znacznie głębsze. Reymont uchwycił coś z istoty stosunku uczuciowego chłopa do ziemi, dając nam postać Boryny-siewcy.

STOSUNEK DZIECKA WIEJSKIEGO DO ZWIERZĄT.

Ten swoisty utylitaryzm wiejski, łączący się z ofiarnością służby ziemi, nadaje też piętno stosunkowi dziecka wiejskiego do zwierząt (nie zgadzam się tu zupełnie z d-rem Kuchtą). Według moich spostrzeżeń dzieci wiejskie kochają zwierzęta, zwłaszcza, dopóki są młodsze, cierpią nieraz mocno, gdy kura lub ciele są przeznaczone na rzeź. Zdarzają się, coprawda, sporadyczne objawy sadyzmu, zwłaszcza u kilkunastoletnich chłopców. Wywołuje je fakt, że rodzice zabijają bydło i drób w obecności dzieci. Ale, sądząc, np. ze sprawozdań Ligi Przyjaciół Zwierząt, można przypuszczać, że jednak na wsi mniej zdarza się wypadków znęcania się nad zwierzętami, niż w uboższych dzielnicach Warszawy. Dziecko wiejskie, naśladując starszych, traktuje zwierzęta raczej utylitarystycznie, podobnie zresztą jak i ludzi, jak i jego samego traktuje życie. Dziecko wiejskie jest przekonane, że w ten sposób zwierzęta traktować należy, ale jednocześnie podświadomie, odnosi się, np. do psa i konia, jako do bliskich sercu towarzyszy pracy. Zwierzę nie jest zabawką, pieścidełkiem jak w mieście; na wsi jest ono towarzyszem. I tylko na podstawie podobnego stosunku, zdala od sztuczności życia miejskiego, możliwy jest taki kontakt dziecka ze zwierzęciem, jaki opisuje, np. Jerzy Bandrowski w nowelce p. t. „Łabędzie we wiku"[1]). To nie jest fantazja. Bandrowski, jako artysta, uchwycił trafnie moment wczucia się dziecka w psychikę zwierzęcia.

STOSUNEK UCZUCIOWY DO PAŃSTWA.

Dziecku wiejskiemu zarzuca się brak patrjotyzmu. Rzeczywiście dziecko z najuboższej i najciemniejszej rodziny miejskiej, ponieważ stale widuje wojsko, godła i uroczystości państwowe, słyszy pieśni, stoi daleko wyżej pod względem uświadomienia państwowego i związanych z tem uczuć, od dziecka wiejskiego. Trzeba pamiętać, że dla włościanina wyraz „Państwo" oznacza jedynie podatki, kary i przymus szkolny, czyli to wszystko, co mu tak bardzo ciąży i bez czego, jego zdaniem, wieś mogłaby żyć doskonale. Pozbawiony kontaktu duchowego z resztą kraju, nie znający dalszych okolic, ani przeszłości, nie może wieśniak nawet wytworzyć sobie właściwego pojęcia Państwa Polskiego, jakżeby mógł je więc kochać? Uświadomienia państwowego rzeczywiście na wsi jest mało, zwłaszcza wśród starszego pokolenia. Ale zato silne jest

---

[1]) J. Bandrowski — zbiór nowel p. t. „Sosenka z wydm".

przywiązanie do ziemi, do swej okolicy, do tradycji, na kresach — do mowy. Na takich podtawach może szkoła z łatwością budować przyszłość.

OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA ŻYCIA UCZUCIOWEGO DZIECKA WIEJSKIEGO.

Pragnąc scharakteryzować całość życia uczuciowego dziecka wiejskiego, powiem, że naogół nie mamy podstaw do uważania za mniej uczuciowe od dziecka miejskiego, może raczej przeciwnie. Dziecko wiejskie jest poprostu nieprzyzwyczajone do wyrażania swoich uczuć i przez to do uświadamiania ich sobie. Funkcja mowy ma na wsi znaczenie zupełnie inne, niż w wielkiem zbiorowisku ludzkiem, jakiem jest miasto. Wieśniakowi służy ona dla celów wyłącznie utylitarnych, gospodarskich; nie ma on zwyczaju mówienia o tem, co odczuwa; uważałby on to nawet za niewłaściwe i niepoważne. Uczucia jego muszą pozostawać skutkiem tego w stanie nieuświadomionym, nierozczłonkowanym, mglistym. Zabarwiają one jednak pomimo to silnie życie psychiczne wieśniaka, tworząc nieświadome, lecz o doniosłem znaczeniu, tło dla wszystkich jego przeżyć. Można też powiedzieć, że materjał uczuciowy jest u dziecka wiejskiego bogaty, ale że rozwój dyspozycyj uczuciowych wyższego rzędu odbywa się inaczej, niż w mieście, inny przebiera kierunek. U wieśniaka organizują się i rozwijają silnie niektóre dyspozycje uczuciowe, jakich zupełnie nie zna mieszkaniec miasta, np. kult ziemi. Natomiast inne rozwijają się słabiej, lub też nie powstają wcale.

PRZEJAWY ŻYCIA EMOCJONALNEGO.

a) W y o b r a ź n i a.

D-r. J. Kuchta twierdzi, że „wyobraźnia dziecka wiejskiego jest mało twórcza". Trudno się bez zastrzeżeń z tem zgodzić. Przedewszystkiem pytanie, co autor wogóle rozumie przez „wyobraźnię", a zwłaszcza wyobraźnię twórczą, inaczej fantazję. W dzisiejszej psychologji bowiem mogą istnieć różne poglądy na tę sprawę. Można, albo brać pod uwagę jedynie obrazy, jakie człowiek posiada (będzie to wówczas pogląd czysto intelektualistyczny), albo też można punkt ciężkości przenosić na pobudkę, na to, co powoduje wytwarzanie się takich czy innych wyobrażeń. Pobudka ta tkwi bezwątpienia w sferze emocjonalnej. Odtwarzamy sobie przedewszystkiem obrazy takich przedmiotów, które nas interesują, które w taki czy inny sposób działają na nasze uczucia. Jeżeli zaś chodzi o wyobrażenia twórcze, czyli obrazy fantazji, to tembardziej jasną jest rola czynnika emocjonalnego w procesie ich powstawania. Dziecko np. wyobraża sobie domek z czekolady, dobrą wróżkę, przynoszącą upragnione dary, młodzieniec zaś — postać pięknej rusałki, syreny i t. p.

O tem, czy ktoś posiada dyspozycję psychiczną, jaką jest wyobraźnia, w wysokim czy też słabym stopniu, nie przesądza bogactwo, czy też ubóstwo zasobu jego wyobrażeń. Czy np. o dziecku, przykutem od lat do łóżka, możnaby powiedzieć, że ma słabą wyobraźnię dlatego, że mało rzeczy widziało i o niewielu słyszało? Siły wyobraźni dowodzi raczej dążność do wytwarzania wyobrażeń, oraz ich żywość, plastyczność.

Z tego więc, że dziecko wiejskie nie posiada niektórych wyobrażeń, nie należy sądzić o jego wyobraźni, jako o dyspozycji psychicznej. Zresztą nawet zasób wyobraźni dziecka wiejskiego nie wydaje mi się tak ubogim. Nie może sobie ono wytworzyć wielu wyobrażeń, jakie posiada dziecko miejskie, ponieważ brak mu po temu odpowiednich danych, ale zato posiada wiele innych wyobrażeń, niedostępnych dla dziecka miejskiego. Jego świat, świat przyrody, bynajmniej nie jest „co dnia niemal ten sam“, jak pisze d-r Kuchta. Życie roślin i zwierząt, zwłaszcza tych ostatnich, z całą różnorodnością ich zwyczajów, sposobów walki, objawów przemyślności i stosunku do swych młodych, niedostatecznie jeszcze znane przyrodnikowi, dostarcza dziecku wiejskiemu tysięcznych obrazów. Obserwuje ono pisklęta rosnące w gnieździe, owady, ruchy maleńkich stworzeń. Nie jest to obserwacja systematyczna, ale dostarczająca tak wiele wiadomości, że nauczyciel przybyły z miasta, musi czynić nielada wysiłki, żeby się nie narazić na śmieszność z powodu swej ignoracji. W umyśle dziecka miejskiego np. wyraz „ptaszek“ budzi może jakiś określony obraz, np. ptaszka, widzianego w takiej a takiej pozycji na obrazku. W najlepszym razie parę ich odmian. W umyśle zaś dziecka wiejskiego powstają liczne obrazy najróżnorodniejszych ptaków i to nietylko obrazy wzrokowe, lecz i słuchowe, a nadewszystko ruchowe. Zna ono najrozmaitsze ptaki spostrzegane w różnych porach roku i dnia, słyszało ich głosy, inne o wschodzie słońca, inne wieczorem, odtwarza sobie ich ruchy, np. zbierania słomek na gniazdo, wyrazy ich radości, przestrachu i t. p.

W porównaniu z tem, co obserwować można w polu i lesie, ulica wielkiego miasta z całym swym ruchem, wystawami sklepowemi, afiszami i t. d. wydaje się ogromnie monotonną i pustą dziecku, przybyłemu ze wsi, gdy po jakimś czasie przestanie go nęcić swą nowością. Mieszkaniec miasta nie może sobie nawet przedstawić, co daje życie przyrody, zwłaszcza świat zwierząt, dziecku wiejskiemu. Nie zachwyca się ono przyrodą, nie może o niej mówić i często nie umie nazwać tego, co poznaje, ale swoją całą istotą bierze udział w życiu roślin i zwierząt. (Niszczenie gniazd, które, niestety, dosyć często się zdarza, pochodzi może więcej z ciekawości, niż z okrucieństwa). Daje to dziecku wiejskiemu obrazy, powstałe przy współudziale różnych zmysłów, tak żywe i plastyczne, jakich nie ma dziecko wychowane w mieście.

O żywości obrazów wieśniaka zdaje się świadczyć, np. fakt, że tak wielu artystów, zwłaszcza malarzy, pochodzi ze wsi.

Najbardziej wydaje mi się niesłusznym wspomniany zarzut d-ra Kuchty w stosunku do dziecka wiejkiego, gdy chodzi o jego wyobraźnię twórczą, czyli fantazję. Pomimo trudności w wyrażaniu swoich przeżyć za pomocą słów, cechującej naogół wieśniaka, tworzy ono różne bajki, legendy, które uderzają nas nieraz swą naiwną pięknością. Więcej jeszcze może niż w słowach wyraża się fantazja dziecka wiejskiego w wytworach jego rąk. Np. w wycinankach, próbach rzeźby kozikiem w drzewie i różnego rodzaju konstrukcjach technicznych. A trzeba wziąć pod uwagę, jak wielkiem utrudnieniem jest dla niego brak narzędzi, brak jakiejkolwiek pomocy w zdobyciu techniki oraz zachęty i słów uznania ze strony starszych.

Wskutek trudności wyrażania się, obrazy, jakie sobie wytwarza dziecko wiejskie, nie zostają ujawnione i przekazane innym. W długie wieczory zimowe, gdy stara babka nie chce już opowiadać, gdy dziecko samo już wyczerpało ubogi zapas wyrazów, a nie posiada ołówka, papieru, przyzwyczajenia do rysowania, ani też żadnych narzędzi, wówczas skulone u pieca śni na jawie, bez pomocy słów, o polu i lesie i o dobrych wróżkach i złośliwych strzygach i o wielu nieuchwytnych wrażeniach, które je radują lub przestraszają, lecz których wcale nie umie nazwać.

Dziecku wiejskiemu nie brak wyobraźni i nie brak mu też zasobu wyobrażeń, czerpanych z rzeczywistości. Nie posiada ono tylko dostatecznej mozności wypowiadania się i mało ma wyobrażeń pochodnych (t. j. takich, które się wytwarzają pod wpływem obrazków i słów). Nie widuje ono bowiem najczęściej książek z ilustracjami, dopóki nie pójdzie do szkoły. Rzadko słyszy opowiadania o przedmiotach nieznanych w jego świecie. Nikt mu nie czyta wierszyków, powiastek dla dzieci i wogóle mało słyszy koło siebie wyrazów, któreby je pobudzały do reprezentowania sobie ich znaczenia. Ale ma ono silną potrzebę tworzenia takich wyobrażeń, potrzebę, która się zwłaszcza wyraża w tęsknocie, jaka opada dziecko w okresach martwoty przyrody i zastoju prac gospodarskich. W miesiącach wiosennych, letnich i wczesnej jesieni, bujne życie przrody i związana z niem ożywiona praca w gospodarstwie, tak pochłania dziecko wiejskie, że żyje ono każdą przemijającą chwilą dnia. Dopiero z nadejściem ciszy późno-jesiennej i zimowej i długich wieczorów zaczyna dziecko wiejskie marzyć i tęsknić do nowych nieznanych mu rzeczy. W tych okresach odczuwa ono, najczęściej nieświadomą potrzebę zdobycia materjału dla wytwarzania sobie obrazów pochodnych, silne pragnienie wrażeń z szerokiego świata.

b) Zabawa.

D-r Kuchta twierdzi, że dziecko wiejskie bardzo mało się bawi. Jest ono rzeczywiście przeciążone zbyt wcześnie odpowiedzialną pracą, mało ma czasu na zabawę, nie posiada też prawie zupełnie zabawek, chyba, że samo je zrobi. Pomimoto jednak potrzeba za-

bawy tak jest silną, że każdą wolną chwilę, wyrzekając się nieraz snu lub jedzenia, spędza dziecko wiejskie na zabawie. Nie zgadzam się z tem, żeby polegała ona jedynie na „bójkach, uganianiach się i bezwartościowych grach w karty". Dziecko wiejskie nie może się oczywiście bawić w polowanie na tygrysy i Indjan, w konduktora tramwajowego i t. p. Nie słyszy ono bowiem o egzotycznych narodach i zwierzętach, ani też nie widzi np. tramwajów i innych wytworów techniki. Bawi się ono na temat tego, co zna, we wszystko, co robią kolo niego ludzie dorośli. Naśladuje ono czynności, związane z pracą na roli, w gospodarstwie i fantazjuje na podobne tematy. Jeżeli się przyjrzymy zabawom dzieciaków, np. na piaszczystej drodze lub podwórzu, to zobaczmy, że każde z nich urządza sobie całą zagrodę, całe typowe gospodarstwo włościańskie. Są tam domy, stodoły, pola i ogrody pełne zwierząt domowych. Urządzanie gospodarstwa stanowi ulubiony i nie wyczerpany temat zabaw dzieci wiejskich. Niektóre zabawy, zwłaszcza gry towarzyskie, zaczerpnięte są z życia zwierząt, np. „Lis" i kury", ale pomimo silnego zainteresowania się życiem zwierząt, zamiłowania do hodowania ich (nietylko dla korzyści!), w zabawach swych obraca się dziecko wiejskie nieustannie koło tematów, jakie dostarcza gospodarstwo wiejskie. Pochodzi to zapewne nietylko z braku znajomości innych tematów, ile przedewzystkiem z tego, że siła dążenia rodziców i całego otoczenia, która się skupia w pracy na roli, działa na dziecko i wywołuje w niem podświadome pragnienie wniknięcia we wszystkie tajniki tej pracy, przygotowanie się do wykonywania jej możliwie najlepiej w przyszłości.

Z. NARUTOWICZ-KRASSOWSKA

O CZYTANIU CICHEM

Jedną z form pracy samodzielnej uczniów, którą można stosować z dużym i niewątpliwym pożytkiem w klasach łączonych — jest czytanie ciche.

Czytanie ciche, uzasadnione koniecznością rozszerzenia posiadanych lub zdobycia nowych wiadomości w celu rozwiązania zagadnienia, rozstrzygnięcia kwestyj wątpliwych czy też spornych, które się pojawiały w czasie dyskusyj, względnie zrodziły się na skutek obserwacyj uczniów (samokształcenie); wreszcie czytanie ciche, zainicjowane przez nauczyciela, które może stać się bodźcem do podjęcia „projektu" w zakresie prac szkolnych — postawić uczniów przed zagadnieniem wychowawczem, któreby trzeba było wspólnie przemyśleć (współudział uczniów w kształceniu i wychowaniu). Niesłuszne są skrupuły niektórych nauczycieli, unikających czytania cichego na lekcji w przekonaniu, iż jest to

zajęcie odpowiednie jedynie na pracę domową ucznia, które w klasie niepotrzebnie czas pochłania. Owszem, będzie ono stratą czasu, o ile je potraktujemy, jako jeden z najłatwiej dających się zastosować, środków do zapełniania „luk“ w godzinie lekcyjnej — i więcej nawet, będzie to wtedy zajęcie wręcz zgubne dla celów dydaktyczno-metodycznych, bowiem czytanie bez poczucia i zrozumienia pożyteczności lektury, wskazanej przez nauczyciela, nuży i odstręcza młodzież od książki. Jeśli jednak cel czytania będzie dzieciom jasno przedstawiony, jeśli zrozumienie potrzeby czytania przeżyte zostanie przez nie, lub (w najszczęśliwszym wypadku) z ich własnej inicjatywy się zrodzi, wtedy czas lektury cichej stanie się radosną okazją wyzwalania się podświadomych przeżyć dziecięcych, dopełniania i uzupełniania, tkwiących w każdem jestestwie wartości intelektualno-duchowych; trudności techniczne, związane z procesem czytania przestaną odstraszać, stopniowo zmaleją. Dziecko odczuje głęboką wartość książki, pokocha ją, jako nieodzowny czynnik własnego rozwoju wewnętrznego i samokształcenia.

Chodzi więc o ten punkt wyjścia — doprowadzić do zrozumienia celu czytania. Momentu tego nie da się całkowicie przerzucić na pracę domową. Zatem — „praca pod kierunkiem“. Fałszywe byłoby pojęcie, jakoby rola nauczyciela w klasie cichego czytania uczniów była bierna, jakoby odbywało się ono bez udziału nauczyciela (pomijam już to, że nauczyciel klas łączonych w czasie czytania cichego jednej z klas zajmuje się pozostałą względnie pozostałemi klasami). Musi on być przedewszystkiem sam szczerym miłośnikiem czytelnictwa, aby umiejętnie wyszukać i wskazać rację czytania, musi być znawcą zainteresowań młodzieży, by wyczuć w jakiej lekturze tkwią pierwiastki, porywające młodzież i „podsycające“ potrzeby intelektualne oraz uczuciowe młodego wieku, ale wtedy współudział nauczyciela przy czytaniu cichem będzie bardzo istotny i niezastąpiony.

Zdawałoby się, że te wszystkie uwagi odnosić się również dobrze mogą i do czytania głośnego. Bezsprzecznie. Jeśli jednak przyjmiemy stanowisko badaczy procesów czytania cichego i głośnego, którzy stwierdzają, że czytanie ciche sprzyja bez porównania bardziej aniżeli czytanie głośne zrozumienia tekstu czytanego i opanowaniu techniki czytania, zgodzimy się na to, że dla krzewienia czytelnictwa, jak również dla zaprawienia młodzieży w korzystaniu z książek odpowiedniejsze będzie — czytanie ciche.

W uwagach do całości projektu nowego programu z języka polskiego znajdujemy następującą wzmiankę o czytaniu cichem: „Czytanie ciche, przy którem dziecko musi wzrokiem obejmować całe wyrazy, jest skutecznym środkiem opanowania techniki czytania, a zwłaszcza wyrobienia płynności czytania i dlatego winno być często stosowane na szczeblu pierwszym. Czytanie ciche w klasach wyższych winno być i nadal stosowane jako metoda pracy, która, uwzględniając indywidualne tempo pracy ucznia,

pozwala mu lepiej wniknąć w treść czytanego utworu, a przez rozwijanie samodzielności przygotowuje go do samouctwa".

W roku 1932 ukazał się w języku polskim przekład pracy Gladys Lowe Anderson p. t. „Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych" (tłom. H. Dobrowolska). Choć dzieło to jest już może dostatecznie spopularyzowane, chcę tu przypomnieć podstawowe założenia, na których autorka opiera swe stanowisko, propagujące czytanie ciche w szkole.

Badając procesy czytania w naukowych laboratorjach, stwierdzono przy pomocy coraz to bardziej precyzyjnych aparatów, iż przy czytaniu oko wykonywuje ruchy przerywane, — w chwilach spoczynku ogarnia pewne pole widzenia, — czyta zdaniami i słowami, a nie poszczególnemi znakami graficznemi, jakiemi są symbole głosów — litery.

Uzyskiwano coraz dokładniejsze obliczenia szybkości ruchów oka, czasu ich trwania, oraz długości przerw spoczynkowych. Badania laboratoryjne wykazały nawyknienia czytelnika (elementy procesu czytania), które występują i przy cichem, i przy głośnem czytaniu. Okazało się, że wprawność czytania, udoskonalenie nawyków (duże pole postrzeżeń, krótkotrwałość przerw, mało ruchów wstecz, regularne ruchy zwrotne i rytmiczność ruchów oka) bez porównania łatwiej przychodzi przy czytaniu cichem. Głośne czytanie bowiem przyzwyczaja do robienia dłuższych przerw spoczynkowych (wydobywanie głosu opóźnia się w stosunku do ruchów oka); ruchy oka wstecz występują w nieporównanie większej ilości niźli przy czytaniu cichem, wpływa to na nieregularność rytmu ruchów oka i wymaga większego wysiłku. Ruchy oka t. zw. „skoki", przerwy spoczynkowe, ruchy wstecz, ruchy zwrotne są to procesy fizjologiczne. Przy czytaniu cichem i głośnem obok procesów fizjologicznych zachodzą również procesy psychiczne.

Proces psychiczny przy czytaniu cichem polega na „uchwytywania całości myśli przez zestawianie jej fragmentów" — zachodzi synteza. Tymczasem przy głośnem czytaniu czytający zespala w umyśle z fragmentów całość myślową i oprócz tego jeszcze analizuje: oko chwyta fragmenty, które musi odtworzyć oddzielnemi wyrazami, jednocześnie dbając o odpowiednią wymowę, zrozumienie treści, jako całości, od czego uzależnione jest odpowiednie akcentowanie i modulowanie głosu.

Przy pomocy testów, oceniających szybkość czytania, — testów, wykazujących stopień zrozumienia tekstu czytanego, oraz testów, mierzących jednocześnie szybkość i zrozumienie, przekonano się, iż uprawianie czytania cichego znacznie zwiększa szybkość czytania oraz stopień rozumienia (stosunkowo do czasu zużywanego na odczytanie określonej długości tekstu) u tych osób, które przedtem głównie czytały głośno. Gladys Lowe Anderson nie przekreśla całkowicie wartości czytania głośnego, nie zmierza nawet ku temu, by czytanie głośne całkowicie ze szkoły usunąć.

Przeciwnie, podkreśla wartości estetyczne i społeczne czytania głośnego. Pragnie jednak wykazać wielostronniejsze korzyści, płynące z czytania cichego, które zresztą w znacznie wyższym stopniu odpowiadają potrzebom dziecka oraz celom dydaktycznym.

Gdy pod uwagę weźmiemy zastosowanie czytelnictwa w życiu, stwierdzimy także, że czytanie głośne jest w życiu rzadko kiedy potrzebne. Raczej czytamy cicho. Czemużby wobec tego nie zaprawiać dziecka do czytania cichego?

„Czytanie głośne posiada niezaprzeczoną, wielką wartość. Nie może jednak być jedynym rodzajem czytania, ćwiczonego w szkole; nie powinno być pierwszym sposobem nauczania, zaszczepiającym pojęcie o czytaniu" — pisze H. Radlińska do swej pracy o czytelnictwie dzieci i młodzieży.

A teraz przenieśmy nasze rozważania na grunt praktyczny. Czytanie ciche wystąpi przedewszystkiem na lekcjach języka polskiego. Jakiego rodzaju sytuacje skłonią nas do korzystania z tej formy pracy samodzielnej? Na przykładzie:

1. Uczniowie szukają samodzielnie czytanek do opracowywanego tematu na lekcjach języka polskiego lub też przyrody, geografji, historji (korelacja); czytają treść znalezionej czytanki, by móc wziąć udział w sprawozdaniu.
2. Sporządzamy tablicę syntetyczną, którą zilustrować chcemy opracowywany temat, zagadnienie aktualne, przyrodnicze, geograficzne i t. p.; chcemy odpowiedniemi urywkami z dobranych czytanek dać objaśnienia do pocztówek, rycin; pragniemy tablicę uzupełnić pięknym opisem literackim, wierszem, wiążącym się treścią z tematem. Uczniowie czytają wybrane czytanki, by zaznaczyć i wynotować ustępy przydatne.
3. Dla pogłębienia znajomości języka uczniowie szukają we wskazanym lub dowolnie obranym tekście przykładów, potwierdzających poznane prawa językowe, wynotowują wyrazy, które zapamiętać i omówić należy, czy to ze względu na ich pisownię, czy też dla wzbogacenia słownika.
4. Dla analizy utworu literackiego (baśń, opowiadanie, legenda) mamy wyodrębnić urywki, przedstawiające całość logiczną lub estetyczną: opis, obraz, scena i t. p.; uczniowie czytają, zaznaczają lekko ołówkiem odpowiednie fragmenty.

Dałoby się przytoczyć cały szereg podobnych przykładów pracy samodzielnej i indywidualnej uczniów, której nadać można formę czytania cichego. A najlepsze nasunie nauczycielowi książka, której wartość należycie docenia.

Przyczem podkreślić należy, że przez te właśnie ćwiczenia samodzielne uczniowie zyskują „umiejętność świadomego używania różnych sposobów czytania, w których chodzi o opanowanie techniki: 1) właściwego czytania, 2) studjowania i 3) przeglądania druków"[1]).

G. EMDORFFOWICZ

---

[1]) H. Radlińska — „Czytelnictwo dzieci i młodzieży"

Przy nauczaniu czytania i pisania metodą wyrazową ważną rolę odgrywa elementarz, jaki dajemy dziecku do ręki.
Ucząc czytania i pisania tą metodą musimy uwzględnić kolejność wprowadzonych dźwięków jaką przewiduje autor elementarza. Tematy na jakich oparty jest materjał czytankowy i ćwiczeniowy w elementarzu nie mogą być w sprzeczności z tematami zakreślonemi w rocznym rozkładzie materjału a zaczerpniętemi z najbliższego otoczenia dziecka.
W szkole każda praca wykonywana przez dzieci, musi mieć jasny i określony cel. Ucząc się pisać i czytać—powinno dziecko rozumieć wartość posiadania tej umiejętności. Nie może tu być mowy o pisaniu dla samego pisania lub czytaniu dla czytania.
Treść tekstów pisanych i czytanych musi się wiącać ściśle z tem co otacza dziecko, czem ono żyje, o czem mówi w szkole. Zatem i czytanki w elementarzu muszą albo uzupełniać omawiane na lekcjach zagadnienia albo służyć jako punkt wyjścia do nowego tematu.
Jeżeli w klasach pojedynczych takie ujęcie pracy nie nastręcza wie żadnych trudności, to w klasach łączonych jest inaczej. Tu, chcąc pracę szkolną związać z otaczającem nas życiem i wspólnie z kl. I i II korzystać z zagadnień, jakie nam ono wysuwa, musimy tak zorganizować pracę, aby obie te klasy mogły roztrząsać ten sam temat różnie tylko do niego podchodząc. Tu znowu kwestja podręczników: muszą być one zatem oparte o jednakie, względnie podobne tematy i zagadnienia.
Kwestję tę rozwiązują: „Elementarz“ (metoda wyrazowa) B. Kubski, M. Kotarbiński, St. Dobraniecki i E. Zarembina oraz „Czytanka“ cz. I. B. Kubski, M. Kotarbiński i E. Zarembina. Autorzy oparli tu cały materjał czytankowy tak w „Elementarzu“ jak i w „Czytance na kl. II“ na wspólnych tematach, jak np.: szkoła i dom, sad, ogród, pole, las, zabawy i zabawki dzieci i t. d. uwzględniając też tematy okolicznościowe (11 listopada, choinka, imieniny P. Prezydenta, imieniny P. Marszałka i t. p.).
Jak widać z przytoczonych tematów, wbudowanie ich do rocznego rozkładu materjału opartego o środowisko dziecka, nie natrafi na specjalne trudności. Są to bowiem tematy bardzo żywotne i interesujące dzieci. Spotyka się z niemi dziecko nietylko na wsi ale i w dużem mieście.
Do pracy trudnej zaliczyć można przedewszystkiem okres przygotowawczy i pierwsze dni nauki czytania i pisania w kl. I. Chodzi mi tu o podział pracy na „cichą“ i „głośną“. Klasa II potrafi już zorganizować się w jakiejś łatwej samodzielnej pracy, więc siłą faktu musi mieć ze względu na kl. I więcej lekcyj „cichych“ niż „głośnych“. Natomiast w kl. I stosunek jest odwrotny. Dzieci zaznajamiają się w tym czasie ze szkołą jako nowem środowi-

skiem, poznają nieznane dotychczas osoby, uczą się obchodzić ze sprzętami szkolnemi i pomocami naukowemi. Wiele z tych rzeczy będzie dla dzieci zupełną nowością, więc proces poznania musi iść powoli. To wszystko może się odbywać tylko na lekcjach głośnych. Stajemy tu przed zagadnieniem, jak w tym czasie pracować ma kl. II, w której rozwijane są te same tematy. Program przewiduje na ten okres powtórzenie materjału z kl. I. Organizacja tych powtórzeń powinna być tak pomyślana, aby dzieci nie odczuwały, że robią to drugi raz, co groziłoby wykonywaniem pracy bezmyślnie. Opierając się na wiadomościach, jakie wyniosły z kl. I stosować można na pracę cichą wszelkiego rodzaju ćwiczenia ortograficzne. stylistyczne, rozsypanki wyrazowe, sylabowe i literowe, czytanie ciche, ilustrowanie przeczytanych tekstów (jako sprawdzian zrozumienia) rozwiązywanie zadań i przykładów arytmetycznych i t. p.

W okresie przygotowawczym klasa I-sza, jak już zaznaczyłem, pracować będzie przeważnie na lekcjach głośnych.

W okresie tym musimy dzieci wprowadzić w życie szkolne. Zdobędą tu one szereg nawyków, które nauczyciel i szkoła uznają za konieczne do opanowania.

Wielkie znaczenie dla pracy szkolnej mają wycieczki. Pożądanem byłoby, aby każdy ważniejszy temat zaczerpnięty z otoczenia dziecka poprzedziła wycieczka celem zbadania na miejscu omawianego wycinka rzeczywistości wraz z całem tłem.

Tu natrafiamy jednakże na poważne choć niezależne od nas przeszkody. Np. późną jesienią odbywanie wycieczek staje się nieraz wprost niemożliwe, ze względu na deszcze, chłody i błoto.

Dalej — często zdarza się, że któraś z klas wyczerpie wcześniej zakreślony temat. Zmuszeni jesteśmy wtedy dobierać tematy pokrewne dla tej grupy, aby powtórzenie w zakresie tematu uskutecznić wspólnie oraz, aby wycieczką, którą rozpoczynamy następny temat, odbyć z obydwoma klasami i równocześnie wykorzystywać materjał, jakiego nam ona dostarczy.

Zachodzi tu pytanie, kiedy należałoby urządzać wycieczki zakreślone w rozkładzie i jak z nich korzystać? Najwięcej trudności spotkamy w pierwszej połowie roku szkolnego, gdyż praca w klasach pójdzie nierówno. Dzieci kl. I muszą włożyć o wiele więcej wysiłku i poświęcić więcej czasu na wszelkie ćwiczenia w związku z nauką pisania i czytania, rozwiązując jednocześnie zagadnienia wynikające z bieżącego tematu, wobec czego tempo pracy w tym kierunku będzie o wiele wolniejsze niż w klasie II. W rezultacie czego dzieci I-szej klasy zmuszone będą do dobierania i rozwijania tematów dodatkowych. Uniknąć tego można tylko wtedy, gdy zostawimy obu klasom swobodę w czasie. Wycieczka nie może być powodem zwalniania lub przyspieszania tempa pracy. Aby uniknąć tego zła, wycieczki, które przewidujemy na okres do świąt Bożego Narodzenia, powinny się odbyć w okresie przygotowawczym. Dostarczą one w tym czasie wiele mate-

rjału na zajęcia ciche (szczególnie kl. II) oraz materjału do rozmówek, pogadanek i ćwiczeń zmysłów, które przecież przeważają w tym okresie w kl. I. Uwzględniając tematy, zakreślone w rozkładzie i w wymienionych podręcznikach, uważałbym za konieczne odbycie wycieczki: po szkole, do sadu, do ogrodu, na pole, do lasu i w razie możności do sklepu, w którym znalazłyby dzieci zabawki.

W pracy późniejszej, gdy dzieci zetkną się z tymi tematami w książeczkach, będziemy korzystali z materjału jakiego dostarczyły nam wycieczki odwołując się do pamięci dzieci, zapisków jakie w swoim czasie poczyniły (kl. II) i ilustracyj.

Z kolei omówię krótko naukę czytania i pisania metodą wyrazową.

W metodzie tej przyjmujemy za podstawę „wyraz" wypływający z pogadanki lub rozmówki przeprowadzonej z dziećmi. Po opanowaniu wprowadzonego wyrazu, kiedy dzieci potrafią go odpoznać, przeczytać i poprawnie napisać, przystępujemy do analizy na dźwięki-litery. Z uzyskanych tą drogą elementów tworzymy bezpośrednio po analizie wyrazy nowe.

Omawiając temat „dom" wprowadzamy kolejno wyrazy: mama, tata, lala, lale, Ola i t. d. Wyrazy: mama, tata, lala można podzielić początkowo na części większe niż dźwięki, t. j. sylaby, ponieważ w wyrazach tych sylaby powtarzają się, więc dzieci słuchowo i wzrokowo łatwo je wyodrębnią. Podobnie przystąpimy potem do analizy na dźwięki i ich znaki graficzne — litery.

Bezpośrednio po zaznajomieniu się z temi dźwiękami i literami dajemy dzieciom ćwiczenie mające na celu rekonstrukcję analizowanych wyrazów, a następnie układanie innych nowych, np. „ma", „mam". Otrzymane stąd wyrazy umieszczamy w zdaniach: mama ma *(rys. koszyk),* mam *(rys. buty*), mam *(rys. nóż)* a mama ma *(rys. chleb)* i t. p. Rysunki zastępują tu wyrazy, których dzieci nie potrafią napisać i przeczytać. Ćwiczenia takie urozmaicają pracę dziecka i przyczyniają się do utrwalenia poznanych elementów w różnym układzie. Litera — dźwięk nie jest tu czemś martwem. Dzieci po rozbiciu wyrazu i wyodrębnieniu z niego nowego dźwięku będą starały się umieścić go w wyrazach przez siebie ułożonych, z których z kolei układać będą zdania a wreszcie i dłuższe czytanki.

Już od pierwszych lekcyj trzeba uważać na to, aby dzieci wyrażały się całem zdaniem poprawnie zbudowanem. Ułatwi nam to pracę przy późniejszem budowaniu zdań z wyrazów ułożonych przez nie, (z wyrazów tych żaden nie powinien pozostać niezużytkowany). Powstałe tą drogą zdania będziemy zapisywać (jeżeli wszystkie elementy w nich zawarte są dzieciom znane) lub też tylko wypowiadać.

Gdy dzieci zdobędą już pewną wprawę w odróżnianiu zdań od wyrazów, gdy napisanie zdania nie będzie im sprawiać specjalnych trudności, wyrazy podstawowe możemy wprowadzić w zda-

niach i tekstach dłuższych. Np. wyraz „dom“ można wprowadzić w zdaniu „tata ma dom“, wyraz „buda“ w zdaniu „to dom a to buda“ i t. d. Zdania te rozbijemy na wyrazy, wyodrębniając wyraz podstawowy; ten analizujemy na dźwięki i wyodrębniamy dźwięk nieznany.

Od chwili gdy kl. I pracuje nad zdobywaniem umiejętności pisania i czytania, podział pracy na cichą i głośną wyrównuje się. Tu już znajdzie się trochę pracy nadającej się na zajęcia ciche dla kl. I. Będą to ćwiczenia w odwzorowywaniu wyrazów, ćwiczenia w kształtnem pisaniu liter, przepisywanie ułożonych zdań, ilustracje przeczytanych tekstów i t. p.

„Praca cicha“ powinna być bezwzględnie dostosowaną do zainteresowań i potrzeb dziecka, gdyż wtedy tylko da pozytywne rezultaty. Stosując różnego rodzaju loteryjki pomyślane przez nauczyciela, czy też wykorzystując materjał o tym charakterze zawarty w elementarzu, ożywimy lekcje ciche w dużym stopniu. Taka praca będzie pozornie zabawą, przynoszącą jednakże wiele korzyści formalnej. Dzieci „bawiąc się“ ćwiczą spostrzegawczość, myślenie logiczne i głębiej wczuwają się w treść zdania czy powiastki.

Ten rodzaj pracy nadaje się do powtórzeń przerobionego materjału a równocześnie będzie sprawdzianem w jakim stopniu przerobiony materjał został opanowany. Dla przykładu podaję kilka loteryjek.

1) Po zapoznaniu dzieci z kilkoma lub kilkunastoma wyrazami, otrzymują dzieci kartoniki, na których wypisano te wyrazy w rozmaitej kolejności. Na oddzielnych karteczkach otrzymują dzieci rysuneczki ilustrujące te wyrazy. Wygrywa ten, kto pierwszy nakryje „wyrazy“ odpowiednimi rysunkami.

Np. na kartoniku mamy wypisane wyrazy: oko, okno, lalka, mak, kot; na karteczkach rysunki: oka, okna i t. d. Wyraz oko nakryje dziecko rysunkiem oka, wyraz okno — rysunkiem okna i t. d.

2) Rozsypanka wyrazowa. Dajemy dzieciom 5—10 wyrazów, z których mają układać jak najwięcej zdań. Np. wyrazy: las, dom, jest, tata, i, Ola, idą, daleko, tam, tu.

Mogą z nich dzieci ułożyć np. takie zdania: tata ma dom — tam daleko jest las, — tu idą tata i Ola, — tu jest Ola, tam jest tata i t. d. Bezpośrednio po ułożeniu każdego zdania zapisuje je dziecko do zeszytu lub na karteczce, a następnie układa drugie, trzecie i t. d.

3) Rozdajemy kartoniki ze zdaniami, w których brakuje kilka wyrazów. Wyrazy te otrzymują dzieci na oddzielnych karteczkach. Gra — ćwiczenie polega na tem, kto wcześniej i bez pomyłki poukłada karteczki z wyrazami na swoje miejsce.

Np. kartonik ze zdaniami:

Olek i Adam . . . . . . krowy.
Adam . . . . . . bat a . . . . . . domek ten . . . . . .
to na konika a . . . . dla . . . .

Na oddzielnych karteczkach wyrazy: pasą, robi, Olek, bat, domek, lalek. — Tego rodzaju łoteryjka zmusza dziecko do uważnego czytania i rozumienia.
4) Materjał z elementarza. Na str. 14, 15, 16, 32 i 38 podają autorzy w kratce pod tekstem po kilka luźnych wyrazów. Wykorzystać je można do budowy nowych zdań posługując się wyrazami z tekstu. Np. str. 16 z materjału umieszczonego tutaj mogą powstać jeszcze takie zdania:

Antek ma domek
dom Antka ma okno
a na oknie maki
i t. p.

Str. 32. Tekst tej strony stanowi kilka pytań. Odpowiedź jednowyrazową znajdzie dziecko w wyrazach wypisanych niżej, pod tekstem.
Na pytanie „co kto je" otrzymamy szereg odpowiedzi, które jednakże powinny być wyrażone całem zdaniem pisanem lub mówionem. A więc: Olek je jajka, konik je siano i t. d. Na pytanie „co lubi kotek" otrzymamy odpowiedź: — kotek lubi mleko, kotek lubi ser i t. d.
Formę pytań można zmieniać i tu mogą powstać nowe, jak: co lubi Olek?, co je Mik i t. d.
Tego rodzaju praca może posłużyć jako doskonałe ćwiczenie na lekcje ciche.

T. MÜLLER

ORGANIZACJA POWTÓRZEŃ Z HISTORJI

Historja, jeden z najważniejszych elementów wychowania państwowego, nie może być traktowany, jako mechaniczne przyswajanie sobie wiedzy historycznej, musi to być nauka oparta przedewszystkiem na podłożu uczuciowem, na sentymencie umiłowania kraju ojczystego, i tego wszystkiego co z jego dziejami jest ściśle złączone. Nie da się tego osiągnąć bez rozbudzenia indywidualnych zainteresowań u dzieci, o czem wspomniano już w poprzednich artykułach. Na jedno jeszcze musimy zwrócić baczną uwagę, a mianowicie na to, że przy ocenianiu wiadomości u dzieci niejednokrotnie za dużo od nich wymagamy, nie starając się dostatecznie stwierdzić, co z danego kursu było specjalnym przedmiotem zainteresowania tego lub innego dziecka. Jednakowe wymagania, stawiane wszystkim dzieciom co do opanowania programu historji są absurdem niezgodnym z nowoczesnemi wymaganiami pedagogiki. Ktoś powie: ale wszak program musi być wyczerpany całkowicie i odpowiednio przyswojony przez dzieci! — Tak, ale to nie jest równoznaczne z identycznem przyswojeniem go przez wszystkie dzieci. — Chcę przez

to rozumieć nie pilność dzieci w zdobywaniu wiedzy, ale ich zainteresowania przy tej pracy. Zapewne, — są takie momenty historyczne, których znajomości musimy wymagać w jednakowym stopniu od wszystkich dzieci, np.: potęga Polski za Bolesława Chrobrego, zdobycie dostępu do morza, dzieje Krzyżaków w Polsce, unja z Litwą — czy też z późniejszych czasów: komisje edukacyjne, rozbiory Polski i t. d. Jednak poza temi zasadniczemi faktami z dziejów Polski kryć się będą różne drobniejsze, o mniejszych walorach naukowych na tym poziomie, ale budzące różne u różnych dzieci zainteresowania. A więc jedne z zamiłowaniem będą czytały o życiu rycerstwa średniowiecznego, inne znowu o rozwoju miast polskich za Piastów i Jagiellonów. I rzeczą nauczyciela jest właśnie zainteresowania te pielęgnować i rozwijać przez dobór odpowiedniej lektury pomocniczej oraz przez racjonalną organizację powtórzeń, o czem chcę w niniejszych rozważaniach skreślić kilka uwag. Nauka w klasach łączonych już sama przez się wymaga poświęcenia dużej ilości czasu na prace samodzielne dzieci i zajęcia ciche, i to właśnie w znacznym stopniu utrudnia nam kontrolę zdobywanych wiadomości. Poza tem istnieje obawa, że dzieci w pracach samodzielnych nie zawsze potrafią odpowiednio przyjmować zdobywaną wiedzę. To też zachodzi tu tem większa potrzeba organizowania częstych powtórzeń, ale o różnorodnym zresztą charakterze. Najczęściej stosować będziemy powtórzenie cyklu lekcyj stanowiących pewną całość, a więc np.: odrodzenie narodu Polskiego po I-szym rozbiorze. — Szablonowe stosowanie na każdej lekcji powtórzenia materjału z poprzedniej, zalecane nawet w niektórych podręcznikach metodycznych, wydaje mi się bezcelowe. Wtedy tylko ono swój cel osiągnie, jeżeli jest niezbędne do poznania nowego materjału naukowego, lub gdy służy do zamknięcia pewnej całości. Pozatem stosować będziemy powtórzenie pewnych dłuższych okresów historycznych jak np.: okres upadku potęgi Polski po śmierci Bol. Krzywoustego — lub: dzieje Polski porozbiorowej. Powtórzenia takie, obejmujące większe zakresy materjału stosować będziemy też w związku z zamykaniem okresów i półroczy, na które podzielony jest rok szkolny.

A teraz zastanówmy się nad sposobami przeprowadzenia powtórzeń. Najprostszą formą są odpowiednio uszeregowane pytania, na które dzieci dają nam odpowiedzi, co pozwala zarazem na skontrolowanie ich wiadomości. Ale, oczywiście, jest to najmniej wartościowa forma, bo nie może być tu mowy o rozwijaniu indywidualnych zainteresowań. Zmysł twórczy nauczyciela ma tu wielkie pole do działania, to też nie chciałbym, ażeby czytelnik pomyślał, że niżej podane formy powtórzeń wyczerpują całkowicie to zagadnienie. Są to tylko pewne próby, które w zależności od poziomu intelektualnego klasy w mniejszym lub większym stopniu się udawały. W klasach łączonych poza powtórzeniami okresowemi i półrocznemi rzadko się zdarza, ażeby zbiegały się

one razem na jednej godzinie lekcyjnej. To też tok pracy w tych wypadkach jest normalny; gdy np. w kl. V organizujemy powtórzenie głośne, to kl. VI pracuje cicho, gdy natomiast jako powtórzenie dajemy w kl. V pracę cichą, to wtedy możemy z klasą VI prowadzić lekcję głośną lub także dać jej ciche zajęcia, ażeby być swobodniejszym przy kontroli pracy obu klas. Powtórzenie organizować możemy na podstawie: podręcznika, literatury pomocniczej, pocztówek, obrazów, map. Doskonałą formą powtórzenia może być również wycieczka do odpowiedniego działu muzeum lub zabytkowej części miasta. Powtórzenia mogą być ujęte w formie pracy pisemnej jako opis lub notatki chronologiczne, może być to także mapa, lub jakaś praca zbiorowa. Ustne powtórzenia bez skonkretyzowania wiedzy w jakiejkolwiek bądź formie nie dają pożądanego rezultatu. Weźmy konkretne przykłady na początek jakiegoś działu mniejszego i postarajmy się przeprowadzić powtórzenie różnemi sposobami. Z klasy V ukończyliśmy np. I-szy okres powstania i rozwoju państwa Polskiego (do testamentu Krzywoustego) i dla utrwalenia go w pamięci dzieci organizujemy powtórzenie.

I — sposób. — Przynosimy cykl obrazów z tego działu, rozwieszamy je w klasie, polecamy przypatrzeć się im i następnie wybrać jeden z nich do zreferowania ustnego lub pisemnego. Obrazy powinny być tak dobrane, ażeby przedstawiały najważniejsze wydarzenia danego okresu, tworząc z sobą pewną całość. Dla ułatwienia kontroli pracy dobrze jest notować zgłoszenia na tablicy. Zainteresowania w klasie bywają zwykle tak różnorodne, że rzadko zdarza się, ażeby który z obrazów nie miał ani jednego referenta. Gdyby jednak tak się zdarzyło, to rzeczą nauczyciela będzie zachętą lub wyjaśnieniem zło to usunąć, o ile ono będzie faktycznie, t. zn. o ile spowoduje pewną lukę w opracowaniu tematu. Koniec tej lekcji i następną przeznaczamy na głośne referowanie prac w chronologicznym porządku, który układają same dzieci i nie może być tu opuszczona ani jedna praca, bo nie uzyskalibyśmy wówczas całości.

W tym samym czasie w kl. VI organizujemy pracę normalnie.

II-gi sposób. — Dany okres rozbijamy na szereg drobniejszych zagadnień, postępując w dalszym toku pracy jak wyżej. Uzupełnić tę formę możemy jeszcze przez dobór odpowiednich pocztówek, co winny zrobić same dzieci.

III-ci sposób. — Przynosimy do klasy katalog bibljoteczki historycznej; dzieci odczytują głośno tytuły książek z katalogu i wybierają odpowiednie do danego okresu. W wypadkach gdy tytuły mało mówią o treści, nauczyciel sam je podsuwa.

Wybrane książki dzieci rozdzielają między siebie, biorą do domu i w kilka dni po przeczytaniu referują ustnie lub pisemnie te fakty, które obudziły w nich największe zainteresowanie.

Forma powtórzenia przy pomocy lektury o tyle jest pożytecz-

niejszą od innych, że dzieci pogłębiają tu sobie pewne zagadnienia.

IV-ty sposób. — Możemy również zorganizować powtórzenie, w następujący sposób. Całość pracy nad powtórzeniem danego okresu rozbijamy na 5 działów i wypisujemy je na tablicy. 1. ułożyć chronologicznie wykaz najwcześniejszych wydarzeń tego okresu; 2. wybrać i uszeregować odpowiednio pocztówki i obrazy z pośród zbiorów szkolnych;
3. narysować mapy potrzebne do danego okresu dziejów;
4. wybrać odpowiednie książki z bibljoteki szkolnej na podstawie katalogu;
5. obmyśleć, dokąd możnaby było urządzić wycieczkę w związku z tem powtórzeniem.

Tego rodzaju forma powtórzeń może być pracą samodzielną, wykraczającą poza ramy lekcyjne, a nawet mury szkolne.

Forma powtórzenia drogą pytań i odpowiedzi będzie ciekawa i pożyteczna jedynie wtedy, gdy dzieci same opracują cykl pytań i same będą rzucały je między siebie. W klasach łączonych rolę pytających mogą odegrać również dzieci niższej klasy. Szczególnie pożytecznem okazać się to może wtedy, gdy w pewnym momencie programu klasy VI-ej okaże się konieczne nawiązanie do programu roku ubiegłego. Oczywiście, że rzadko się to zbiegnie akurat z powtórzeniem w klasie V, ale osiągnąć tu można, jak już wspominałem w poprzednich rozważaniach, przez racjonalne rozplanowanie materjału naukowego na początku roku szkolnego.

Powtórzenia roczne i półroczne mogą te same formy przybierać co i powtórzenia mniejszych okresów. Czasami również dobrem powtórzeniem może być film historyczny z danej epoki lub sztuka teatralna.

Musimy zawsze pamiętać o tem, ażeby powtórzenie nie było nudnem „wałkowaniem" rzeczy już znanych, bo wtedy nie spełni ono swego zadania. Przystrajajmy je zawsze w formę pewnej nowości, która każe dzieciom z zainteresowaniem prześledzić jeszcze raz szereg znanych już faktów, nieświadomie nieraz utrwalając je sobie w pamięci.

J. KOSTECKI

SPRAWOZDANIA

Z ŻYCIA JĘZYKA

Życie współczesne przynosi z sobą tyle istotnych i głębokich zmian, — w technice, w ustroju gospodarczym, w stosunkach politycznych i społecznych, w postawie duchowej człowieka, że się to wszystko nie mogło nie odbić w języku.

Język polski tak, jak całe polskie życie, przechodzi dziś okres głębokich przeobrażeń. Jego tworzywo, ukształtowane pod piórem wielkich pisarzów minionej epoki, jak gdyby utrwalone i stałe poczęło się przeistaczać w materjał płynny, wstrząsany gwałtownemi ruchami.

Zmienia się słownik, zmienia frazeologja, przekształcają się także formy gramatyczne. Wszystkie te przeobrażenia odbywają się w większości wypadków poza świadomością i wolą narodu. Zajęci i przejęci budowaniem treści życia, zapominamy nieraz o jego formie, a już jak najmnej nas obchodzą formy życia duchowego, między innemi formy myślenia językowego.

Nie jest to stan pomyślny i dla przyszłości kultury duchowej narodu szczęśliwy. Ludzie, którzy są tej kultury twórcami, współpracownikami bądź krzewicielami, jeśli chcą działać świadomie, muszą sobie zdać sprawę z istoty i kierunku tych przeobrażeń, jakie zachodzą w ustroju współczesnej kultury narodu, bo tylko wtedy będą mogli sobie zapewnić skuteczność swojej pracy i możność opanowania nurtu życia.

Język jest jednym z najważniejszych składników kultury duchowej narodu, to też nauczyciel, jeden z czołowych w dziedzinie tej kultury współpracowników, powinien zdawać sobie sprawę z jakości, charakteru i kierunku zmian, jakim ulega we współczesnem życiu język narodu. Tylko bowiem przez uświadomienie i rozważenie faktycznego stanu rzeczy będziemy mogli się zdobyć na właściwe ujęcie granic, w jakich pozostawać powinna nasza tolerancja i bezczynność.

W artykule p. n.: „Człowiek współczesny w zwierciadle języka" („Kultura i wychowanie" I, Zesz. 1 Warszawa 1933) starałem się scharakteryzować najważniejsze znamiona współczesnej frazeologji. Tutaj chciałbym przytoczyć kilka przykładów zmian gramatycznych.

Oto rzeczownik s z e r e g zaczyna się przekształcać w liczebnik nieokreślony i przybiera nietylko znaczenie, ale i składnię, a niekiedy nawet także odmianę liczebnika nieokreślonego k i l k a. Np. S z e r e g o s k a r ż o n y c h w y s t ę p o w a ł o (IKC. z 11 lipca 192) zamiast w y s t ę p o w a ł, ale obok tego czytamy: s t w i e r d z o n y z o s t a ł c a ł y s z e r e g w y n u r z e ń (tamże). Obok wyrażenia: w s z e r e g u w y n u r z e ń (tamże), gdzie s z e r e g ma składnię rzeczownika, spotykamy w tem samem niemal miejscu wyrażenia: w s z e r e g u w y p a d k a c h, zamiast w s z e r e g u w y p a d k ó w, na wzór i podobieństwo do wyrażenia: w k i l k u w y p a d k a c h. Tak samo: S z e r e g m ó w c ó w w y g ł o s i ł o (nie: w y g ł o s i ł) p r z e m ó w i e n i a o k o l i c z n o ś c i o w e (Gazeta Polska z dn. 11.XI 1929) lub jeszcze bardziej charakterystyczne wyrażenie, które tu przytaczam z zasłyszanej rozmowy: p r z e s ł a n o s z e r e g o m o s o b o m, gdzie wyraz s z e r e g o m ma końcówkę -o m zamiast -o w i, na wzór deklinacji liczebnikowej: d w o m, t r z e m... p i ę c i o m..., a grupa wyrazów s z e r e g o m o s o b o m łączy się związkiem zgody, a nie, jak to zwykle bywa w połączeniach dwóch rzeczowników, związkiem rzędu (s z e r e g o w i o s ó b). Tutaj więc rzeczownik s z e r e g został już potraktowany, jako liczebnik, całkowicie: nietylko składniowo, lecz i deklinacyjnie.

Drugim przykładem niechaj będzie wyraz t r o c h ę. Ma on oddawna znaczenie przysłówka, ale poczucie jego rzeczownikowego pochodzenia przez długi czas się przechowywało i do dnia dzisiejszego się przechowuje, już się jednak zaczynają trafiać pierwsze objawy zacierania się dawnych różnic deklinacyjnych i utrwalania tego wyrazu w jednej jedynej, niezmiennej postaci: t r o c h ę.

Z pochodzenia swojego forma ta jest biernikiem rzeczownika t r o c h a. Obok niej używa się jeszcze dzisiaj także form innych przypadków, np. o n n i e m a a n i t r o c h y w y r o z u m i a ł o ś c i; z t r o c h ą c i e r p l i w o ś c i w y t r w a s z. Coraz jednak częściej zjawiać się zaczynają takie połączenia, w których występuje postać t r o c h ę, jako forma wyraźnie już nieodmienna; np. b e z t r o c h ę r o z w a g i zamiast b e z t r o c h y r o z w a g i.

Przykłady możnaby mnożyć, ale i te przytoczone wystarczą. Nauczyciel tak, jak pisarz, ciągle ma do czynienia z językiem, wprawdzie w mowie, nie w piśmie, ale to istoty rzeczy nie zmienia. Mowa jest narzędziem codziennej jego

pracy, świadomy więc do niej stosunek staje się jego zawodowym i obywatelskim obowiązkiem.
Zagadnienia, które ten obowiązek wysuwają, są zagadnieniami codziennego życia, zagadnieniami codziennej praktyki językowej. Od ich uświadomienia i właściwego codziennego rozwiązywania zależy przyszłość naszej kultury językowej.
Wszystkie te sprawy porusza i wszechstronnie omawia „Poradnik Językowy", organ Towarzystwa krzewienia poprawności i kultury języka. Prenumerata dla członków Z. N. P. wynosi miesięcznie tylko 50 groszy (6 złotych rocznie). Zamawiać i nabywać można w „Naszej Księgarni" Z. N. P.; Warszawa, ul. Świętokrzyska 18.
Bardzo gorąco to czasopismo jak najszerszym kołom nauczycieli polecam.

ST. SZOBER

„I Diritti della Scuola". Tygodnik ilustrowany dla szkoły i nauczycieli. Rzym. Rok IX i X. Rocznik XXXIII. Zeszyty 1 — 12.

W ostatnich latach jedną z najważniejszych spraw było przejmowanie szkół początkowych na etat państwa. Miało to olbrzymie znaczenie dla nauczycieli, którzy zostali funkcjonarjuszami państwowymi, uzyskali mocniejsze ustalenie swych stanowisk i ściślejsze określenie swych praw. Nie znaczy to — mówi An. Tona — żeby nowy ustrój prawny był pozbawiony stron ujemnych i bardzo nieraz przykrych, nie mniej nauczyciele chętnie go powitali, choćby dlatego, że chwila podporządkowania szkół, Państwu otwiera nową dla nich erę lub przynajmniej wysuwała zagadnienia, wymagające zdecydowanych badań i rozstrzygnięć. Liczono, iż władze państwowe po przeprowadzeniu tej zasadniczej reformy szkolnej łatwiej, niż poprzednio organy samorządowe, wejrzeć będą mogły w potrzeby szkół, jakkolwiek wprowadzenie w życie wielu nowych poczynań, mających na celu doskonalenie szkolnictwa, ze względów ekonomicznych rozłożone zostało na szereg lat. Po pierwszych wszakże objawach radości z nowego stanu rzeczy dość szybko zaczęły wypływać uwagi krytyczne i odzywać się głosy niezadowolenia. Pismo zwraca uwagę władzom na rozczarowanie nauczycieli wskutek krzywdzących ich postanowień, zwłaszcza w dziedzinie ekonomicznej. „Państwo faszystowskie" — czytamy — „nie mogło chyba wziąć szkoły początkowej pod swój zarząd dla jej pognębienia, lecz dla jej podniesienia".
Zgodnie z zarządzeniem królewskiem z września 1931 roku przejmowanie od samorządów obowiązków, związanych z zarządem szkołami, winno było rozpocząć się z dniem 1 stycznia 1932 roku i miało być przeprowadzone w ciągu trzech lat w ten sposób, że Państwo miało przejąć również i finansowanie pracy szkolnej. Reforma ta dotyczy jednak wyłącznie szkoły początkowej, objętej przymusem szkolnym. Szkoły wszelkich innych typów, a więc średnie ogólnokształcące i zawodowe oraz nauczanie pozaszkolne miały nadal pozostać w kompetencji organów samorządowych.
Drugą ważną sprawą, zapoczątkowaną przez władze rządowe, była organizacja pewnego typu zawodowych szkół dokształcających. (Scuole di avviamento al lavoro), szkół przygotowujących do pracy.
We Włoszech po ukończeniu piątej klasy szkoły powszechnej, młodzież idzie w dwóch kierunkach: pewna, mniejsza jej część, przechodzi do szkoły średniej, a po jej ukończeniu — do wyższych uczelni, większość zaś przygotowuje się do pracy zawodowej. Ponieważ jednak absolwent szkoły powszechnej ma zaledwie dwanaście lat, nie jest zdolny do pracy, ani ze względu na swoje siły fizyczne, ani ze względu na poziom umysłowy oraz sprawność techniczną, pojawiła się konieczność stworzenia szkoły, uzupełniającej wykształcenie elementarne i przygotowującej do pracy zawodowej. Zagadnienie to zostało uznane za pilne wobec coraz większej rozbudowy kraju i coraz szerzej odczuwanej potrzeby wykształcenia dobrych, fachowych pracowników.

Jednakże wskutek chronicznego braku środków, owa szkoła uzupełniająca do chwili objęcia władzy przez rząd faszystowski była anemiczna i sporadyczna; zdobywały się na nią zaledwie większe miasta, jak Medjolan, Turyn, Genua, Rzym i parę innych. Nowa era również nie potrafiła całkowicie rozwiązać tego zagadnienia. Dzieje różnych przemian, jakim szkoły te podlegały, zawarte są w sprawozdaniach z obrad parlamentu, podczas sesyj listopadowych 1931 roku. Jeden z mówców, Ciarlantini, rozpoczął swe przemówienie od wykazania całej wagi zagadnienia, dotyczącego z jednej strony przesunięcia obowiązkowego nauczania do czternastego roku życia dziecka, z drugiej zaś — stworzenia szkoły przygotowującej do pracy umysłowo i technicznie. Utworzenie tego typu szkoły związane jest ściśle z koniecznością podniesienia uprawy ziemi dla zwiększenia jej wydajności oraz dla wytwarzania produktów bardziej przystosowanych do potrzeb rynku, zarówno wewnętrznego, jak i zagranicznego. Należy więc czem prędzej wyszkolić pracowników, których praca wytworzy produkty, mogące spółzawodniczyć z produktami innych krajów; należy wykształcić sztab znakomitych kupców i zdolnych urzędników, przygotowanych do jak najszerszej ekspansji tych zwłaszcza produktów, które są charakterystyczne dla Włoch. W organizacji nowego typu szkolnictwa nie można też przeoczyć pracy kobiet.
Bascone, zabierający w parlamencie często głos w sprawach szkolnych, również zwrócił uwagę na wielkie znaczenie omawianego zagadnienia, gdyż o ile reforma z r. 1923 dotyczyła przedewszystkiem szkoły klasycznej, mającej przygotowywać przyszłe klasy kierownicze w państwie, zadaniem nowego typu szkół jest wykształcenie ludzi pracy.
W pedagogice włoskiej praca fizyczna w szkole różne przechodziła koleje; początkowo uważana była za pewnego rodzaju konieczność związaną z domem rodzinnym; trzeba było dziatwę do pracy przyuczyć i przyzwyczaić. W następstwie została uznana za środek wychowawczy, wprowadzono tedy do szkoły nauczanie robót ręcznych. Zkolei zaczęto uważać pracę za środek propedeutyczny i uczono dzieci elementarnych zasad przerabiania głównych surowców, jak żelazo, drzewo. Właściwa szkoła pracy związana została dopiero z reformą z r. 1929, przeprowadzoną przez ministra Belluzzo, jednakże wskutek braku odpowiednich środków dopiero w roku następnym weszły pod obrady zasadnicze jej podstawy, jednocześnie rząd przeznaczył na jej cele kredyt siedmiu miljonów lirów. Nie jest to dużo, to też w czasie dalszej dyskusji mówcy, powołując się na możliwość zakładania również i prywatnych wolnych (libere) szkół dokształcających, apelowali do organizacyj syndykalistycznych, aby nie oczekując wszystkiego od Państwa, okazały w tej dziedzinie swoją inicjatywę.
Odpowiadał mówcom minister Giuliano, zanaczając na wstępie, iż obok entuzjastycznego przyjęcia projektu nowych szkół, stwierdzić musi odczuwaną przez niego niekiedy tendencję do obniżania jej znaczenia. Niezadowolenie objawiają również niektórzy nauczyciele, którzy uważają za degradację przejście ze szkół technicznych do uzupełniających. Tymczasem potrzeby szkół tego typu dowodzi stały wzrost liczby ich uczniów. Nazwę szkoły zgadza się minister zmienić na przygotowawczą do zawodu (scuola di avviamento professionale). Nie można się jednak łudzić, że jednem pociągnięciem pióra dojść można do doskonałości w dziedzinie, opierającej się w dużym stopniu na doświadczeniu i w której w szczególny sposób liczyć się trzeba z życiem i jego możliwościami.
Dowodem, jakie znaczenie ma dla Włoch nowy typ szkół, była obecność szefa rządu przy omawianiu poszczególnych paragrafów ustawy. Ustalono zasadę bezpłatności szkoły, ścisły związek ze szkołą początkową, przewagę pierwiastka technicznego nad pierwiastkiem kultury ogólnej, zmniejszenie liczby godzin wykładowych, wykluczenie możliwości przejścia do innej szkoły średniej, choćby po egzaminach uzupełniających, uznanie kursów rocznych i dwuletnich.
Dużem echem odbiła się sprawa szkół przygotowawczych do zawodu w prasie codziennej. Tak np. w „La tribuna“ pisał Davanzati: ...Trzeba, aby szkoły te

cieszyły się takiem uznaniem, jak średnie szkoły typu klasycznego, lub też jakiekolwiek bądź inne, prowadzące do wyższych zakładów naukowych... Państwo, biorące na siebie to nowe ciężkie zadanie, nie może, nawet przy połączonych wysiłkach ministra wychowania oraz ministra korporacyj dać wszystkim potrzebnych środków: muszą się na nie złożyć i inne elementy społeczne, a więc instytucje miejscowe, poszczególne organizacje przemysłowe, rolnicze, handlowe, czy też wprost ofiarność prywatna.

Wszystkie te wysiłki nie pozwoliły widać jednak uczynić szkoły zupełnie bezpłatnej. Wbrew zamierzeniom prawodawcy pojawiły się różne mniejsze lub większe taksy, jak 25 lirów rocznie na koszty laboratoryjne, 125 lirów za dyplom i t. d. Wymagania te, jak zwykle przy taksach, wywołały dużo niezadowolenia ze strony rodziców. Niechętnie też przyjmują rodzice lub opiekunowie taksy, które opłacać muszą tytułem kary za nieposyłanie do szkoły powszechnej dzieci, będących w wieku szkolnym. Kara wynosi za pierwszym razem tylko dwa liry, lecz przy powtórnem zaniedbaniu zostaje podniesiona do 50, a nawet do 100 lirów, o ile dziecko nie uczęszcza do szkoły z winy opiekunów.

Jak wielkie ów przymus szkolny ma znaczenie, dowodzą następujące dane statystyczne: W r. 1881 ilość osób, posiadających elementarne wykształcenie wynosiła we Włoszech 38%; w 1901 — 52%; w r. 1911 — 62%; w r. 1921 — 75%. W r. 1929 ilość mężczyzn, posiadających wykształcenie początkowe wzrosła z 54,1 proc. do 91,3 proc., podczas gdy ilość kobiet wzrosła z 32 proc., w roku 1880, do 85 proc. w r. 1929.

Interesująca jest również liczba młodzieży w wieku szkolnym, zarówno uczniów, jak studentów, która w roku 1881/2 wynosiła 1.939.092, w roku zaś 1929/30 doszła do liczby 4.419.354.

Wzmożeniu frekwencji szkolnej staje, tak jak i u nas na przeszkodzie niedostateczna ilość lokali szkolnych i idące z tem w parze przeciążenie klas zbyt wielką ilością uczniów. (Ponad 60 na klasę). Wywołało to konieczność tworzenia klas równoległych, co przy zbyt jeszcze małej liczbie nauczycieli nie jest we Włoszech łatwe

Dosyć zazdrosna o swe prawa szkoła początkowa, niechętnem patrzy okiem na używanie jej sal na inne cele (jak np na wykłady kursów rolniczych, prowadzone przez kierowników wędrownych katedr). Nauczycielstwo stwierdza, że słuchacze tych kursów zanieczyszczają szkołę, niszczą sprzęty, brudzą podłogi i t. d.

Skarży się też „protestujący nauczyciel", że jakkolwiek oszczędność w szkole niezmiernie jest cenna, przesada w tym kierunku odbija się ujemnie na zdrowiu, zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Czemu — zapytuje — nie sprząta się sal przynajmniej trzy razy na tydzień? Czemu się nie szoruje podłóg wodą i mydłem przynajmniej trzy razy na rok? (Skromne doprawdy wymagania). Żali się dalej na niedostateczną ilość przyznawanego opału, na brak materjałów pisemnych, potrzebnych nauczycielowi .Przechodzi w końcu do spraw bardziej zasadniczych, jak częste opóźnienie otwarcia roku szkolnego z powodu braku nauczycieli, zbyt późne ich mianowanie i przenoszenie. (Zupełnie tak, jak u nas — Przyp. Red.).
(D. n.).

H. GROTOWSKA

REDAKTOR: MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI.

KOMITET REDAKCYJNY:
TEODORA DOŁBNIAKÓWNA, MARJA EGIERSDORFF, D-R WŁADYSŁAWA HOSZOWSKA, ALEKSANDER LITWIN, TEOBALD MÜLLER.

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

„PRACA W KLASACH ŁĄCZONYCH“ I RADJO

U nas muzyką przyszłości jeszcze jest to, co we Włoszech dokonywa się już od początku bieżącego roku, a mianowicie obowiązkowe wprowadzenie radja w każdej szkole. W Niemczech audycje poranne dla szkół wszystkich typów we wszystkich dziedzinach nauczania, a więc nawet w dziedzinie zajęć praktycznych dochodzą do pokaźnej liczby, 25 tygodniowo.

W Polsce nie da się to narazie uskutecznić, bo „Radjo Palskie“ w godzinach porannych nie może dawać audycyj, zanim nie znajdzie odpowiedniej liczby abonentów w szkołach. Jednakże, ponieważ dwie zainteresowane strony, t, zn. nauczycielstwo i „Polskie Radjo“ muszą się przygotowywać do tego rodzaju współpracy, musi także nastąpić wzajemne poznanie i zbliżenie drogą wymiany spostrzeżeń, projektów i postulatów, które kierować należy pod adresem: „Polskie Radjo“, Warszawa, Zielna 25. Wydział Prasowy. Skrzynka szkolna.

Nawzajem wydawnictwo „Pracy w klasach łączonych“ poświęca radjofonji szkolnej stałą rubrykę, którą rozpoczynamy wiadomością, że cena detefonu wraz ze słuchawkami, anteną oraz instrukcją techniczną, obniżona została z 39 na 21 złotych, płatnych w 12 ratach miesięcznych. Po złożeniu jednorazowego wpisowego 3 zł.. opłaca się za aparat i abonament 4 zł. 50 gr. miesięcznie. Zgłosić się tylko należy do najbliższego urzędu pocztowego, agencji, w dalszych miejscowościach nawet do listososza po formularz, wypełnić go, złożyć wpisowe i abonament miesięczny, a aparat dostarczony zostanie pocztą listową.

Jest to najlepsza sposobność bliższego zapoznania się z dzisiejszem radjem dla tych nauczycieli, którzy jeszcze z jakichkolwiek powodów nie zaopatrzyli się w odbiornik. Tani detefon dzisiejszy jest zarazem znakomitym środkiem propagandy radja po wsiach, a stąd już niedaleko do nakłonienia rodziców. przyjaciół i opiekunów szkoły do zakupna odbiornika na głośnik dla uczelni. przez co w przyszłości pozyska się w radju pomoc szkolną żywą i bezpośrednią.

Należy pamiętać, że radjo daje dziś trzy razy dziennie najszybsze, najświeższe wiadomości polityczne, komunikaty metereologiczne, odczyty i wiadomości rolnicze, informacje o wszystkich wydawnictwach i książkach, a muzyka i śpiew wypełniają obok wspaniałych audycyj literackich i słuchowisk dramatycznych bogaty program, dostosowany do rozmaitych zamiłowań.

Książka, miesięcznik i dziennik, które tyle kosztują, nie są w możności zastąpić nauczycielowi wiejskiemu radja, bo ono łączy go z całym światem.

Nauczyciel szkoły powszechnej na wsi, który jest według słów z „Przepióreczki“ Żeromskiego „solą tej ziemi“, ma w radju sprzymierzeńca w oddziaływaniu na otoczenie, bo codzienne audycje o godzinie 17.50, to bieżące wiadomości rolnicze, kącik młodzieży wiejskiej, prasa rolnicza, książka rolnicza i dwa razy tygodniowo skrzynka rolnicza, która nigdy nie pozostawia bez odpowiedzi nadsyłanych korespondencyj. Nabożeństwo i kazania w niedzielę, muzyka religijna, słuchowiska regjonalne, pieśni ludowe, śpiewy młodzieży szkół powszechnych, to przecież program najściślej związany z życiem wsi polskiej.

„Praca w Klasach Łączonych“ otwiera więc stałe miejsce radjofonji szkolnej, a „Głos Nauczycielski“ zamieszczał będzie co tydzień przegląd najważniejszych audycyj, związanych z życiem szkoły. Przypominamy, że po serji 12 odczytów Ministerstwa W. R. i O. P. rozpoczną się znowu w maju odczyty Z. N. P. nadawane co tydzień.

ZAKŁADY GRAFICZNE TOW. WYDAWNICZEGO B L U S Z C Z", WARSZAWA, SOLEC 87.